

Los libros escolares como fuentes para la Historia de la Educación y el Proyecto MANES: Entrevista con Gabriela Ossenbach Sauter

Os livros escolares como fontes para a História da Educação e o Projeto MANES: Entrevista com Gabriela Ossenbach Sauter

School Textbooks as Sources for the History of Education and the MANES Project: Interview with Gabriela Ossenbach Sauter

Cristiano das Neves Bodart¹



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19375>

Resumen: Entrevista realizada el 31 de enero de 2025 en Madrid, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con la profesora Gabriela Ossenbach Sauter, Catedrática en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, y coordinadora hasta el año 2023 del Proyecto MANES, habiendo desarrollado diversas investigaciones sobre la historia de la educación en España y América Latina a partir de libros de texto. La entrevista aborda su trayectoria académica y la relevancia de los libros escolares como fuentes para la Historia de la Educación, enfatizando la historia y la importancia del Proyecto MANES y sus relaciones con otros centros e investigadores latinoamericanos. Ossenbach discute los desafíos metodológicos de la investigación sobre libros de texto, la necesidad de triangulación de fuentes y la relevancia de la historia cultural de la escuela. Además, la entrevistada también trata el impacto de la digitalización de textos escolares, las dificultades en la preservación de archivos y la importancia de la colaboración internacional para consolidar investigaciones sobre manuales escolares desde una perspectiva comparada.

Palabras clave: Historia de la Educación. Manuales escolares. Metodología. MANES.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8872-1731>. Contato: cristianobodart@gmail.com

Resumo: Entrevista realizada em 31 de janeiro de 2025, em Madri, na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), com a professora Gabriela Ossenbach Sauter, Catedrática do Departamento de História da Educação e Educação Comparada, e coordenadora até o ano de 2023 do Projeto MANES, tendo desenvolvido diversas pesquisas sobre a história da educação na Espanha e na América Latina a partir de livros didáticos. A entrevista aborda sua trajetória acadêmica e a relevância dos livros escolares como fontes para a História da Educação, enfatizando a história e a importância do Projeto MANES e suas relações com outros centros e pesquisadores latino-americanos. Ossenbach discute os desafios metodológicos da pesquisa sobre livros didáticos, a necessidade de triangulação de fontes e a relevância da história cultural da escola. Além disso, a entrevistada também trata do impacto da digitalização de textos escolares, das dificuldades na preservação de arquivos e da importância da colaboração internacional para consolidar pesquisas sobre manuais escolares a partir de uma perspectiva comparada.

Palavras-chave: História da Educação. Manuais escolares. Metodologia. MANES.

Abstract: Interview conducted on January 31, 2025, in Madrid, at the National University of Distance Education (UNED), with Professor Gabriela Ossenbach Sauter, Chair of the Department of History of Education and Comparative Education, and coordinator of the MANES Project until 2023. She has carried out various research projects on the history of education in Spain and Latin America based on school textbooks. The interview discusses her academic trajectory and the relevance of schoolbooks as sources for the History of Education, highlighting the history and importance of the MANES Project and its connections with other Latin American centers and researchers. Ossenbach addresses the methodological challenges of researching textbooks, the need for source triangulation, and the importance of the cultural history of schooling. Additionally, the interviewee also discusses the impact of the digitalization of textbooks, difficulties in archive preservation, and the importance of international collaboration to strengthen research on school manuals from a comparative perspective.

Keywords: History of Education. School textbooks. Methodology. MANES.

SOBRE LA ENTREVISTADA:

Gabriela Ossenbach Sauter es una destacada académica en el campo de la Historia de la Educación y la Educación Comparada. Obtuvo su doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, en 1988, con una tesis titulada "Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica: la política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso de Ecuador". Ha desempeñado el cargo de Catedrática en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED.

Su labor investigadora se ha centrado en el origen y evolución de los sistemas públicos de enseñanza en los siglos XIX y XX desde una perspectiva comparada, con especial énfasis en América Latina. Además, ha investigado la historia de la cultura escolar, incluyendo el análisis de textos escolares.

La profesora Ossenbach ha liderado y participado en diversos proyectos de investigación, entre los que destaca el Proyecto MANES, una iniciativa dedicada al estudio de los manuales escolares en España y América Latina. Este proyecto ha



contribuido significativamente al análisis de las características pedagógicas y político-ideológicas de los textos educativos en contextos iberoamericanos.

Su producción académica incluye numerosas publicaciones en revistas especializadas y la coordinación de obras colectivas. Entre sus libros se encuentran *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* y *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Además de su labor docente e investigadora, ha ocupado posiciones relevantes en asociaciones académicas, como la presidencia de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), consolidándose como una de las historiadoras de la educación más eminentes y respetadas en España.

BODART: Buenas tardes, profesora Gabriela Ossenbach Sauter. Le agradezco su disposición y la manera tan atenta y amable con la que inmediatamente aceptó esta entrevista. Cuéntenos un poco sobre su trayectoria académica y cómo se incorporó a la investigación con manuales escolares.

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, mi trayectoria académica es un poco particular en relación con lo que es, en general, la formación académica de las personas que trabajan en el campo de la Historia de la Educación, porque yo tengo formación tanto en Historia como en Pedagogía. Soy de origen costarricense. Vine a España en el año 1972, empecé a estudiar en España y luego interrumpí por un corto período de tiempo. En el año 1974 me casé con mi marido, que es profesor en la Facultad de Ciencias Políticas en la Universidad Complutense de Madrid, y vivo en España desde el año 74. Entonces, empecé a estudiar Pedagogía y fui simultaneando los estudios de Pedagogía con los de Historia de América.

En la Universidad Complutense había una escuela de Historia de América muy importante, que ahora se ha diluido un poco dentro de la Facultad de Historia y Geografía, pero que era una sección especial de Historia de América, con americanistas muy destacados que eran entonces profesores. Ya todos estaban muy mayores en aquel momento, pero, digamos, era como la *crème* de la Historia de América en arqueología, en temas de historia colonial, de historia del derecho indiano, etc. Entonces, hice las dos carreras a la vez: Pedagogía e Historia de América. No era muy difícil porque ambas



pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras, con lo cual hacía dos años comunes y luego tres años de las dos especialidades.

Y entonces tuve la ocasión, cuando terminé de estudiar Pedagogía, de que un profesor muy importante en Historia de la Educación, el profesor Julio Ruiz Berrio, que ya falleció, me ofreciera quedarme como profesora ayudante en el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Como tenía formación en Historia de América, muy pronto me interesé por la Historia de la Educación en América Latina. Aunque creo que me invitaron a ser profesora de aquel departamento en su momento porque les interesaba más mi vertiente alemana, mi apellido alemán, mi formación y, sobre todo, mi conocimiento de la lengua alemana.

La directora de aquel departamento, la profesora Ángeles Galino, tenía mucho interés en que yo actualizara la biblioteca con bibliografía alemana, etc. De hecho, hice mi tesis de licenciatura sobre la reforma educativa de Guillermo de Humboldt. En aquel momento estábamos trabajando sobre Humboldt, mi marido también, que hizo su tesis sobre el pensamiento político de Guillermo de Humboldt. Yo tenía las fuentes relativamente disponibles e hice una tesis sobre la reforma educativa de Humboldt.

Pero muy pronto me decanté más bien por los temas de Historia de la Educación en América Latina, que fue la manera de conciliar mis dos carreras. Sin embargo, vocacionalmente me siento más historiadora que pedagoga, de alguna manera.

También es verdad que, desde las facultades de Educación, a veces hay una cierta distancia con respecto al sistema escolar. Hacemos una pedagogía más académica y eso, creo, es lo que me ha inclinado a trabajar más en el ámbito de la Historia, mucho más teórico, porque, si no, hay una cierta insatisfacción al hablar de pedagogía sin tener mucho contacto con la escuela. Entonces, siempre mi vocación ha ido mucho más en esa línea.

En el año 1980 pasé a trabajar en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED, donde he permanecido hasta ahora como profesora. Empecé entonces a trabajar en mi tesis doctoral sobre la historia de los sistemas educativos en América Latina y, para eso, tuve una preocupación importante o una cierta presión, de alguna manera, porque desde España se esperaba, o yo pensaba que desde aquí tenía más interés, una visión un poco más general de América Latina que un estudio de caso concreto. Fue todo un proceso largo hasta que definí mi campo, que fue reflexionar sobre por qué en América Latina el discurso sobre la educación a partir de la independencia había sido un discurso tan potente, a pesar de que la realidad de los sistemas educativos



fue pobre durante todo el siglo XIX. La historiografía sobre los sistemas educativos no me satisfacía. Primero, porque estaba muy centrada en lo nacional y siempre enfocada en una cronología de sucesión de presidencias y gobiernos.

Es decir, yo quería encontrar un hilo conductor para entender por qué el discurso sobre la educación había sido tan importante. Y en eso estaba yo en la década de los años 1980, una década interesante en la que se empezó a discutir más sobre el Estado en América Latina. También fue una especie de reacción, creo yo, a la Teoría de la Dependencia, a la idea de estudiar los fenómenos latinoamericanos siempre en función de la dependencia.

Fue un momento en el que hubo mucha teorización sobre el Estado en América Latina porque aquella década de los 1980 fue una época de reformas que implicaron, de alguna manera, reducir el tamaño del Estado y su intervención. Esto generó mucha reflexión sobre el Estado, que fue la que me ayudó a pensar en los sistemas educativos en relación con la configuración del Estado y el discurso político detrás de la formación de los sistemas educativos.

Y entonces, por ahí fue que trabajé mi tesis, leyendo sobre muchos aspectos relacionados con la formación del Estado en América Latina. Como quería una visión un poco más general, la idea fue hacer un trabajo comparativo y elegir dos modelos: un modelo de país con mayor influencia católica, mayor población indígena, es decir, más orientado a una estructura colonial más antigua, y un país de modernización más temprana, con inmigración europea y poca población indígena. Mis dos modelos fueron Uruguay y Ecuador. Al final, estas tesis que siempre te planteas muy grandes terminan reduciéndose, y mi tesis acabó siendo sobre la consolidación de la educación pública en Ecuador a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Ecuador era un país muy interesante en ese momento porque allí había una renovación historiográfica muy importante, y eso me vinculó también mucho a la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, donde he sido profesora en el doctorado, he dirigido algunas tesis, y he formado a un pequeño grupo de investigadores en Historia de la Educación ecuatoriana.

Entonces, tengo el corazón partido, como dice esa canción, en el sentido de que mi trabajo docente en España es básicamente sobre Historia de la Educación en España y Europa, porque eso es lo que requieren los programas de enseñanza en la UNED, pero mi investigación se orienta hacia el mundo de América Latina. En nuestra docencia trabajamos sobre todo los países europeos más modélicos en cuanto a sistemas educativos: Francia, Alemania, Inglaterra, España. Sin embargo, en mi investigación me



centro mucho más en América Latina. Por eso, siempre he tenido una especie de disociación entre lo que enseñé a mis estudiantes y lo que he investigado.

El espacio donde he podido impartir docencia sobre América Latina ha sido, básicamente, a través de mi participación en los programas de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito o asistiendo y siendo muy activa, digamos, impulsora, de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación, en cuyo comité organizador he estado desde el principio en 1992. A través de ellos he podido desarrollar más la parte latinoamericana de mi formación y de mi vocación como historiadora.

BODART: ¿Podría relatar brevemente cómo surgió el Proyecto MANES y describir un poco la trayectoria del Centro de Investigación MANES, destacando los momentos más relevantes de su evolución?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, creo que en mi respuesta anterior no contesté a la pregunta de cómo me incorporé a la investigación en manuales escolares, así que te lo respondo ahora en relación con esta cuestión. El proyecto MANES surge en nuestro grupo en el año 1992.

Nuestro catedrático en la UNED en aquel entonces, el profesor Federico Gómez de Castro, viajó en un año sabático a Francia y conoció en París a Alain Choppin, un importante investigador en el ámbito de los textos escolares, que estaba poniendo en marcha, o ya había puesto en marcha en Francia, en el Institut National de Recherche Pédagogique, el proyecto de investigación sobre textos escolares franceses *Emmanuelle*.² Federico Gómez entabló una estrecha amistad con Alain Choppin y trajo consigo la idea de desarrollar un proyecto similar en España.

Firmamos un acuerdo con Alain Choppin. El acuerdo consistía en crear una base de datos siguiendo el modelo de la base de datos de textos escolares del proyecto *Emmanuelle*. Recibimos asesoramiento de su parte y, en principio, el proyecto se creó aquí como una iniciativa interuniversitaria. Firmamos un acuerdo de fundación con varias otras universidades españolas e impulsamos este campo, sobre todo con la colaboración del profesor Agustín Escolano, quien es el director del Centro Internacional de la Cultura Escolar de Berlanga de Duero. Escolano ya había iniciado una importante investigación, pues estaba creando este centro en la provincia de Soria y fue uno de los primeros en teorizar en España sobre la historia de los textos escolares. De hecho, por esa misma

² Educador e historiador francés (1948-2009). Fue uno de los más importantes investigadores de los libros didácticos.



época Escolano fue el editor de un libro muy importante, la *Historia ilustrada del libro escolar en España*, en dos volúmenes, que reunió colaboraciones de numerosos investigadores.

Muy pronto se sumaron a MANES muchas otras universidades. Es decir, se estableció como un proyecto interuniversitario en el que todos íbamos a colaborar, en primera instancia, con la búsqueda de fuentes: ¿dónde estaban los textos escolares? Comenzamos a construir la base de datos y, desde todas las universidades que participaban se empezó a colaborar en su desarrollo. Desde sus inicios, ha sido una base de datos colaborativa en la que se han catalogado textos desde diversas instituciones.

En realidad, en esa primera etapa, a pesar de que trabajaba muy estrechamente con el profesor Federico Gómez—quien era el catedrático de mi disciplina, Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos—, me incorporé al proyecto con más énfasis a partir del año 1996, cuando propuse al grupo MANES la incorporación al proyecto de investigadores de América Latina. De alguna manera, me encomendaron esa tarea.

Entonces, en el año 1996 tuvimos en Madrid un primer encuentro con investigadores latinoamericanos interesados en el tema y, a partir de ahí, empezamos a crear una red de universidades latinoamericanas adscritas a MANES. En ese contexto, tuvo un protagonismo especial el profesor Rubén Cucuzza³, de la Universidad Nacional de Luján, en Argentina, con quien trabajamos muy intensamente.

El profesor Miguel Somoza, que colaboraba conmigo en ese momento y era profesor asociado aquí, había sido discípulo de Cucuzza en Argentina y actuó como un nexo entre nosotros. Cucuzza fue un hombre muy entusiasta, quien además creó en Argentina una red de investigadores interesados en los textos escolares y puso en marcha un proyecto interno llamado HISTELEA (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina), que todavía existe en Luján, a pesar de que él falleció hace algunos años.

Rubén Cucuzza dinamizó significativamente el estudio de los textos escolares en Argentina y, a su vez, nos ayudó a reflexionar sobre cuestiones específicas de la historia de la lectura y la escritura. Su colaboración fue sumamente intensa y enriquecedora.

La red se amplió también a otros países, como México, Colombia, Venezuela y Brasil. Sin embargo, en Brasil, paralelamente a MANES se estaba desarrollando el

³ El Profesor Héctor Rubén Cucuzza llevó a cabo una destacada trayectoria en el campo de la Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Luján, donde se desempeñó como docente de Historia Social de la Educación y como Decano del Departamento de Educación. Además, fue impulsor y primer presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.



proyecto LIVRES, dirigido por la profesora Circe Bittencourt. Circe había creado LIVRES de una manera muy similar a la nuestra, con un acuerdo inicial con Alain Choppin y el proyecto *Emmanuelle*. A su vez, en Italia, otro grupo también en colaboración con Alain Choppin creó el proyecto EDISCO. Entonces, fuimos como proyectos “hermanos”. Hay otro proyecto, una base de datos en Quebec, Canadá, dirigido por el profesor Paul Aubin, con quien no hemos tenido tanto contacto, pero sí mantuvimos una estrecha relación con EDISCO y LIVRES. Todos compartimos un origen común: Alain Choppin y el proyecto *Emmanuelle*. Con Portugal y Bélgica empezamos a trabajar también en 2005, en el marco de un proyecto europeo, y así fue como creamos nuestra red iberoamericana, que hoy por hoy creo que es más activa que la red española.

Mantener un proyecto durante 30 años con la misma energía y el mismo interés es difícil. Si visitas nuestra página web, verás todas las universidades latinoamericanas con las que tenemos convenios, pero con muchas de ellas hemos dejado de trabajar. Esto se debe, en parte, a que las personas que iniciaron estos vínculos ya no están, pero también porque fue un campo de investigación que tuvo mucho interés en su momento. Representó un giro historiográfico muy importante, algo que también estaba muy presente en la mentalidad de Federico Gómez, el creador de MANES, es decir, la necesidad de centrar nuestra mirada en lo que ocurre dentro de la escuela. Se trataba de un giro hacia la historia cultural de la escuela, dejando un poco de lado la historia social de la educación, que era lo que se venía haciendo hasta entonces.

De hecho, fíjate, nuestro próximo congreso de la Sociedad Española de Historia de la Educación plantea precisamente la pregunta de qué ha pasado con la historia social de la educación, porque nos hemos volcado en el estudio de la historia interna de la escuela. Esto ha llevado, entre otras cosas, a la creación de museos, colecciones de materiales escolares, etc., a veces sin una reflexión profunda sobre este giro historiográfico. En algunos casos, el enfoque ha sido más bien la preservación del patrimonio o el coleccionismo, más que un interés historiográfico propiamente dicho. Sin embargo, este cambio de perspectiva generó un interés renovado por los museos, la cultura material y, por supuesto, los textos escolares, considerados como uno de los artefactos más importantes en la historia de la educación. En este sentido, la creación del proyecto MANES coincidió con este giro historiográfico y con la necesidad de explorar nuevas perspectivas.

Aun así, creo que en América Latina también se percibe cierto agotamiento del interés por estos estudios. Sin embargo, todavía tenemos grupos más activos allí que en



España. Muchas de las universidades que inicialmente participaron en el proyecto ya no están trabajando en estos temas, han cambiado sus enfoques o han pasado a investigar otros aspectos dentro de la cultura escolar, recurriendo a fuentes distintas a los textos escolares. Y así fue como realmente empezó todo: desde MANES hicimos un llamado a investigadores de América Latina y, en ese momento, me involucré aún más en el estudio de los textos escolares.

BODART: ¿Cuáles han sido las principales acciones e iniciativas desarrolladas por el Centro de Investigación MANES en los últimos años?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Es importante tener en cuenta que MANES ha desarrollado dos grandes líneas de trabajo. Por un lado, la investigación propiamente dicha y, por otro, toda la parte de documentación, que implica recopilar materiales, inventariarlos, etc. La creación y mantenimiento de la base de datos de textos escolares es una tarea que nos demanda mucho esfuerzo y recursos.

En los últimos años, la investigación se ha centrado fundamentalmente en el estudio de los textos escolares durante el primer franquismo, pero sobre todo en lo que llamamos el tardofranquismo, es decir, los años 1960 y la transición a la democracia hasta aproximadamente los años 1990, cuando se aprueba una gran ley de educación. Este periodo es especialmente interesante y rico, ya que refleja claramente las transformaciones que se dieron en la España de los años 1960, con las políticas desarrollistas y la creciente necesidad del Estado español de mejorar la educación pública, que hasta entonces había estado muy descuidada.

El desarrollo económico exigía una mayor formación de la población, lo que llevó a una creciente influencia de organismos internacionales, entre otros factores. Así, en los años 60, el Estado comenzó a involucrarse mucho más en la educación, se amplió la escolarización y se produjo un cambio de paradigma: de la España nacionalcatólica a la España del desarrollo.

Estos cambios que se producen al final del franquismo nos permiten revisar la idea de que la educación durante ese período se reducía exclusivamente al nacionalcatolicismo. Ya en los años 1960 se observan transformaciones significativas que, junto con la transición a la democracia, marcaron otro periodo de grandes cambios. Además, con los primeros gobiernos socialistas se llegó a la Ley General de Educación de 1991, una ley fundamental, ya que amplió la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.



Este periodo - los años 1960, 70 y 80 - ha sido el foco más importante de nuestra investigación. Un enfoque que, de alguna manera, también ha sido relevante para la historiografía de la educación en España, ya que hasta hace poco pocas investigaciones habían prestado atención a estos años. Parecían demasiado recientes para ser objeto de estudio en la historia de la educación. No obstante, en la actualidad se está trabajando mucho más sobre estos temas, aunque nosotros fuimos de los primeros en abordarlos.

Ahora hay algunos grupos importantes trabajando sobre la influencia de organismos internacionales en esas décadas, con los cuales mantenemos diálogo. Sin embargo, para nosotros, el estudio de la transformación del sistema educativo en el final del franquismo, la transición y los primeros años de la democracia, así como las transformaciones de los libros en ese periodo, ha sido uno de los focos centrales de investigación. Esto se ha reflejado en varias tesis doctorales de gran relevancia desarrolladas por personas vinculadas a MANES. Entre los temas abordados se encuentran la idea de conflicto en los textos escolares, la cultura económica en los textos escolares y el concepto de trabajo en los textos escolares, siempre analizando su evolución.

En el ámbito más estrictamente documental, el proyecto más fuerte en el que estamos involucrados y que a mí, personalmente, me preocupa mucho, es nuestra base de datos.

Nuestra base de datos ha sido un pilar fundamental desde los inicios de MANES, ya que su objetivo no era solo la recopilación documental, sino también la comprensión de lo que realmente se había editado en España en los dos últimos siglos: cuáles eran las principales editoriales, cuál era el acervo real de libros existentes en el país. Desde el principio, este trabajo se concibió como un esfuerzo sistemático para construir una base de datos siguiendo el modelo de Alain Choppin. A lo largo de los años, hemos enfrentado grandes retos tecnológicos para actualizarla y preservarla, asegurando que no se perdiera su contenido. Además, al ser una base de datos colaborativa, dependía del trabajo de múltiples investigadores vinculados a MANES.

Uno de los principales desafíos ha sido la necesidad de asesoramiento técnico y programas informáticos adecuados. Inicialmente, comenzamos con un software cedido por la UNESCO que, con el tiempo, quedó obsoleto y sin actualizaciones. Esto nos obligó a migrar a una base de datos de acceso abierto, mucho más profesional y adaptada a estándares bibliotecarios.

Este es un tema que me preocupa especialmente, ya que, ahora que me he jubilado, veo que mis compañeras no han podido dedicarle tanta atención, ya sea por falta de tiempo debido a la gran carga docente, o porque la cuestión técnica no ha sido prioritaria para ellas. En este contexto, hemos establecido un proyecto importante con el Instituto Georg Eckert de Investigación sobre Textos Escolares, con sede en Braunschweig, Alemania. Esta institución tenía interés en desarrollar un catálogo internacional de textos escolares y consideraba a MANES un socio clave.

¿Por qué? Porque MANES no se limitaba a los textos escolares españoles. Ya habíamos realizado experiencias importantes en la integración de textos escolares de distintos países en una misma base de datos, lo que nos convertía en un socio valioso para este proyecto. Mientras que nosotros teníamos una gran cantidad de datos relevantes, enfrentábamos serias carencias tecnológicas y falta de apoyo económico. Gracias a esta colaboración, el instituto alemán nos ayudó a actualizar nuestra base de datos y a implementar un software más avanzado, compatible con estándares bibliotecarios internacionales. Así, MANES se integró en el *International Textbook Catalogue*, un ambicioso catálogo internacional de textos escolares al que aportamos no solo textos de España, sino también de América Latina, Portugal y Bélgica, gracias a un pequeño fondo documental recopilado por nosotros en un proyecto previo con financiación europea.

En definitiva, estas son nuestras dos grandes líneas de trabajo: por un lado, la investigación sobre el tardofranquismo, la transición y los primeros años de la democracia; por otro, el mantenimiento y expansión de nuestro catálogo, integrándolo en un proyecto internacional.

A esta última línea se ha sumado una nueva iniciativa: la digitalización de textos escolares. Para ello, hemos trabajado con financiación del *Global Textbook Resource Center* (GLOTREC) del Instituto Georg Eckert, lo que nos ha permitido digitalizar entre 40 y 50 libros. Estamos creando bibliotecas digitales de textos escolares con una altísima calidad de digitalización, lo que posibilita el uso de herramientas de las humanidades digitales a través del reconocimiento de caracteres, entre otras posibilidades.

No obstante, esta iniciativa nos impone ciertas limitaciones. Si queremos que las bibliotecas digitales sean de acceso público, debemos restringirnos a textos cuyos derechos de autor hayan expirado. En España, la legislación establece que los derechos se extinguen 80 años después de la muerte del autor, lo que significa que, en general,

solo podemos trabajar con libros publicados hasta aproximadamente 1930. Incluso algunos de esa época aún no están completamente liberados.

GLOTREC nos ha financiado la digitalización con la condición de que los libros seleccionados estén vinculados a proyectos de investigación específicos y no sean digitalizados de manera aleatoria. Esto nos ha llevado a organizar dos proyectos de investigación en torno a los cuales hemos centrado nuestros esfuerzos de digitalización.

El primero trata sobre la difusión de los libros de lecciones de cosas, un tema de gran interés porque estos libros circularon ampliamente a nivel internacional. Gracias a este proyecto, hemos logrado digitalizar prácticamente toda la producción española de este tipo de libros.

El segundo proyecto es más heterogéneo y se centra en la imagen de los otros en los textos escolares. En este marco, hemos trabajado con libros de historia y, por ejemplo, la profesora Ana Badanelli y yo hemos analizado la representación del mundo árabe en los textos escolares de finales del siglo XIX. En este contexto, hemos digitalizado libros de varias disciplinas vinculados a esa investigación.

La Biblioteca Nacional de España ya está digitalizando muchos textos escolares, por lo que a la hora de digitalizar nuestros libros hemos realizado búsquedas de aquellas obras que aún no estaban digitalizados para evitar duplicidades. La idea es que estos libros formen parte de un catálogo digital hispánico en el que todos contribuyamos, optimizando esfuerzos y recursos, dado que la digitalización es un proceso costoso.

Por ello, toda esta parte - digitalización, catalogación, bases de datos - es fundamental y me preocupa especialmente, ya que requiere técnicos especializados. Nosotros somos docentes e investigadores, y este trabajo es cada vez más complejo y especializado.

Para ello, la Biblioteca de la UNED nos está brindando algo de apoyo, pero seguimos necesitando buscar recursos externos. El Instituto Georg Eckert nos ha ayudado en algunos momentos, también económicamente, pero debemos encontrar formas de garantizar que todo el trabajo que MANES ha desarrollado durante 30 años en catalogación, documentación, etc., no se pierda. Esto incluye la gestión de nuestra base de datos, las actualizaciones del software, el control de antivirus, entre otros aspectos. Sin embargo, no contamos con los recursos adecuados dentro de la universidad.

En parte, hemos optado por pagar un servidor externo, ya que la universidad no nos facilita fácilmente el alojamiento de nuestra base de datos en sus servidores, principalmente por razones de seguridad y gestión de riesgos.



Esta situación es muy compleja y me preocupa profundamente. Me inquieta jubilarme y que todo este trabajo no quede en manos expertas. Esa ha sido, en gran medida, mi lucha en los últimos meses.

BODART: En las últimas décadas, ¿qué corrientes teórico-metodológicas han destacado en las investigaciones del Centro de Investigación MANES, mostrando resultados más prometedores?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, una parte importante de las corrientes teórico-metodológicas iría en la línea de la Historia Cultural. En un sentido más amplio, digamos, los trabajos de Agustín Escolano o de Antonio Viñao sobre la historia de la cultura de la escuela o la historia de los códigos disciplinares de las distintas disciplinas, reconocen la importancia de lo que llamamos cultura escolar, es decir, las tradiciones y hábitos propios de la escuela, que con frecuencia se resisten al cambio. Es decir, se trata de trabajar en una línea que aborda rupturas y continuidades, entendiendo la cultura escolar como una cultura de fuerte tradición que se resiste al cambio.

De alguna manera, es también una crítica a cierta sociología que planteó que los aspectos externos de la escuela influyen automáticamente en lo que ocurre dentro de ella. Se trata, pues, de abordar esa tensión entre tradición y cambio dentro del ámbito escolar. Los textos escolares nos muestran en gran medida la conservación de las tradiciones dentro de la escuela y, al mismo tiempo, dónde se producen las rupturas. Básicamente, no se trata solo de trabajar con rupturas políticas, sino de considerar la cultura escolar como una cultura propia, con ritmos propios y con tradiciones que, en ocasiones, no se rompen.

Yo no diría que todos los investigadores han tenido tan presente eso, pero esa ha sido, de alguna manera, la línea que nos ha sostenido. Dentro de esto, también ha habido una revisión importante de una tradición que analizaba el texto escolar de manera aislada, es decir, tomo el texto escolar, analizo lo que dice, lo que cuenta, etc. Esa fue una tendencia en el análisis de los textos escolares, pero buscamos centrarnos en aspectos que dieran más solidez a nuestros resultados.

Por ejemplo, en el grupo MANES ha prevalecido una gran preocupación por el texto escolar como objeto de socialización política. Pero si los libros del franquismo estaban llenos de nacionalismo y catolicismo, podríamos suponer que toda la población era muy católica y muy nacionalista. Sin embargo, como no fue el caso, sabemos que la

influencia de un texto escolar es limitada y que su análisis es mucho más complejo. Para ello debimos adentrarnos en la búsqueda de contextos, es decir, el libro escolar no es un objeto aislado, sino que debe analizarse en relación con lo que la profesora Kira Mahamud denominó en su tesis los contextos de producción, de uso y de recepción.

En este sentido, realizamos un trabajo muy interesante en la búsqueda de fuentes para estos contextos. Por ejemplo, el profesor Miguel Somoza dirigió una tesis doctoral sobre la representación de la energía atómica en los libros de Física y Química en España. Aquí surge la cuestión: ¿cómo conocer el contexto más allá de los textos escolares? Una cosa es lo que decían los libros de texto, pero otra muy distinta es el discurso presente fuera de la escuela. El cine, la televisión y la literatura ya advertían sobre los riesgos de la energía nuclear, mientras que los textos escolares aún no lo reflejaban.

De igual manera, fue relevante analizar los libros de religión estudiados por la profesora Ana Badanelli, que fueron los primeros libros ilustrados con un mayor número de imágenes. Esto se debía a que la Iglesia Católica utilizó ampliamente la imagen como herramienta catequética. A partir de ahí, comenzamos a buscar otras fuentes del contexto, como colecciones de estampas religiosas para niños, publicadas simultáneamente a los textos escolares.

En definitiva, nos interesaba encontrar elementos del contexto que nos permitieran comprender en qué condiciones surgieron estos libros. También atendimos al concepto de clima de época, como lo denominó Mahamud, analizando el discurso literario y otros ámbitos para reconstruir los momentos en los que se produjeron los textos escolares.

Más allá de estos contextos históricos y culturales, otra cuestión clave fue la relación entre los textos escolares y el currículo escolar. Nos preguntamos qué vínculo existía entre lo que Escolano llama la cultura política y la cultura empírica, es decir, entre las directrices oficiales y lo que realmente sucedía en la escuela. Esto nos llevó a conclusiones interesantes, como el hecho de que España no siempre ha tenido un currículo prescrito de manera clara. En muchos casos, hemos llegado a la conclusión de que el verdadero creador del currículo ha sido el libro de texto.

Por ejemplo, el canon literario que se estudia en las escuelas no ha sido definido únicamente por el currículo oficial, sino que han sido los libros escolares y determinados autores quienes han configurado el canon literario español. ¿Me explico? Esta relación entre currículo y libro de texto nos ha permitido comprender mejor el papel que han desempeñado los manuales escolares, las editoriales y, en la actualidad, los grandes



grupos editoriales en la definición del currículo escolar. En este sentido, su influencia ha sido enorme. En definitiva, esta ha sido otra de nuestras preocupaciones: no solo analizar el contexto político, social y cultural del momento, sino también el currículo como un aspecto central.

Además, hemos trabajado en el perfeccionamiento de técnicas de análisis, como el análisis crítico del discurso aplicado a los textos escolares. Por su parte, la profesora Ana Badanelli ha trabajado mucho con el análisis del discurso iconográfico, es decir, con el estudio de las imágenes en los textos escolares. También hemos hecho un gran esfuerzo en la triangulación de fuentes. Por ejemplo, el análisis de los contextos de uso: ¿cómo se utilizaban los textos escolares en la práctica? En este sentido, se han llevado a cabo investigaciones interesantes sobre los cuadernos escolares. Cómo el libro escolar queda luego plasmado en los ejercicios que hacen los niños en los cuadernos es una cuestión difícil de estudiar. Hay cada vez más materiales disponibles, y contamos con algunas colecciones de cuadernos en las que podemos ver realmente cómo se usaron los libros.

Existen trabajos muy interesantes sobre este tema. Ana Badanelli y Kira Mahamud han realizado algunas investigaciones destacadas. También hay estudios interesantes de Silvina Gvirtz en Argentina. Por ejemplo, en el período del peronismo más doctrinario y en el franquismo más adoctrinador, se ha observado que la ideologización presente en los textos escolares no se refleja de la misma manera en los cuadernos de los alumnos. Esto sugiere que los maestros ejercían un cierto filtro sobre la indoctrinación.

Por otra parte, nos ha interesado mucho analizar cómo los docentes han utilizado los textos escolares: si los empleaban para que los niños copiaran ilustraciones o textos, para dictados, redacciones, etc. Esto lo hemos podido observar también en colecciones muy particulares de cuadernos que hemos estudiado. Hemos tenido la suerte de recibir donaciones de maestros que nos entregaron tanto sus libros escolares como los cuadernos de sus alumnos. Gracias a ello, hemos podido analizar cómo se refleja en los cuadernos el uso de los libros de texto. De ahí surge nuestra insistencia y advertencia metodológica: siempre debemos triangular fuentes, es decir, contrastar diferentes materiales para obtener un análisis más sólido. En este sentido, creo que el grupo MANES ha hecho una aportación importante.

En los congresos sobre manuales escolares, observo que los trabajos realizados por investigadores vinculados a nuestro grupo - aunque no necesariamente nuestros - son investigaciones más rigurosas que otras, precisamente porque incorporan estas preocupaciones metodológicas. Insisto en que nos interesa especialmente analizar el



contexto y el uso de los textos escolares. Sin embargo, hay aspectos a los que no podemos acceder fácilmente, como la recepción de los libros por parte de los alumnos. Este es un campo de investigación diferente, que requiere otro tipo de trabajo de campo, y que nosotros no hemos abordado directamente. Buscamos indicios, pero sabemos que es una tarea compleja. En ocasiones, recurrimos incluso a fuentes literarias.

Por ejemplo, hay una referencia muy interesante en una novela de Saramago, en la que el autor relata cómo uno de sus personajes estudiaba con la Cartilha Maternal de João de Deus, un manual muy popular de enseñanza de la lectura y la escritura en Portugal. A través de una anécdota, describe cómo los niños leían esos libros. Para nosotros, estos pequeños indicios son muy valiosos.

También nos resultan significativas las condiciones en las que muchos libros donados llegan a MANES. A menudo, están muy deteriorados o llenos de anotaciones. Mientras que los bibliotecarios pueden considerar que estos libros están demasiado dañados, nosotros valoramos esas marcas de uso como huellas de que han sido ampliamente utilizados. En nuestra colección de MANES se pueden ver numerosos ejemplos de libros con anotaciones y subrayados. Son pruebas del impacto y la circulación de estos textos.

Además del problema de la recepción del discurso y del uso de los textos escolares, en España se produjeron muchos textos escolares, pero no todos tuvieron la misma difusión ni el mismo impacto como para considerar que ejercieron una influencia importante. Esta cuestión nos preocupó y vimos la necesidad de seleccionar para nuestras investigaciones muestras representativas de libros. Para ello era necesario un trabajo previo, que fue la construcción de nuestra base de datos. No se trató de un trabajo meramente técnico o bibliotecario, sino que nos permitió conocer realmente qué libros tuvieron más ediciones, cuáles fueron las editoriales más difundidas, etc. A través de esta base de datos hemos aprendido mucho sobre los textos escolares, catalogándolos y analizando dónde estaban, cómo se fue concentrando la producción de libros en Barcelona, Madrid o Zaragoza, cómo anteriormente había una mayor producción local, etc. Todo ello nos ha permitido establecer criterios más precisos para hacer muestras representativas de los libros; se trata de otra precaución metodológica importante.

El número de ediciones de un libro es un indicador importante. Actualmente, los libros escolares tienen una vida útil más corta, pero en el pasado hemos encontrado ejemplares con 30, 40 o incluso 50 ediciones, lo que evidencia su amplia difusión.



Buscamos sistemáticamente datos que nos permitan conocer no solo qué libros fueron representativos, sino también cómo fueron usados.

Sin embargo, hasta ahí podemos llegar. Un análisis detallado sobre cómo los estudiantes perciben y se apropian del discurso de determinados libros es una tarea que nosotros no hemos abordado directamente.

BODART: Uno de los grandes dilemas de la manualística parece residir en el hecho de que, aunque los libros escolares son fuentes valiosas para la historia de la educación, difícilmente ofrecen, de forma aislada, información completa sobre la compleja historia de las prácticas escolares, especialmente en cuanto a la recepción y el uso de estos materiales. ¿Cómo ha abordado el MANES esta cuestión metodológica?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, creo que ya te he respondido a esto más o menos en la respuesta anterior, pero solo añadiría lo siguiente. En primer lugar, asistimos a un giro que podríamos llamar contextual y que proviene, en parte, de la historia del pensamiento y de la historia del libro. Es decir, el libro debe entenderse en el contexto de recepción por el lector, y no solo desde la perspectiva del autor. Estos enfoques nos han ayudado mucho a reflexionar sobre el uso y recepción del libro de texto.

Por otra parte, estamos recurriendo a colecciones de materiales escolares y museos que están surgiendo en muchos lugares de España desde el momento en que se produjo el giro hacia la historia cultural. Hemos enviado a nuestros estudiantes a buscar allí otras fuentes que nos ayuden a indagar sobre la recepción y el uso de los textos escolares. Además, hemos creado en MANES un pequeño archivo de este tipo de materiales.

También hemos recurrido a otras fuentes, como la literatura y las memorias. Hay que recordar que vivimos en un momento en el que la literatura autobiográfica ha cobrado gran relevancia, con un auge de las memorias y de la llamada literatura del yo. En estas narraciones, casi siempre aparecen recuerdos escolares, y ese material nos ha resultado muy valioso.

Hemos utilizado también testimonios orales y contamos con algunas grabaciones muy interesantes. Una de ellas tiene una anécdota fascinante: encontramos al autor de unos cuadernos escolares que formaban parte de una colección, en los que había dibujos muy bien elaborados, firmados siempre por el mismo estudiante. Gracias a internet, conseguimos localizar a este antiguo alumno de una escuela de Madrid de principios de la

dictadura franquista. Su apellido, Zarco, no era muy común, y dado que también era dibujante, apareció en internet como profesor en Bellas Artes. Este hombre tenía unos 80 años y logramos grabar varias horas de conversación con él sobre su experiencia escolar. Cuando lo confrontamos con sus cuadernos, se emocionó hasta las lágrimas.

Fue una experiencia extraordinaria. Hablar con él nos permitió comprender mejor las dificultades de la historia oral. A pesar de haber asistido a la Escuela nacional-católica, conservaba recuerdos excepcionales de su escuela, en gran parte porque tenía una imagen idealizada de su maestro. Sus cuadernos los habíamos encontrado en la colección de libros y materiales de ese maestro, que resultó ser el abuelo de una profesora de nuestra universidad, de la Facultad de Filología, que nos donó esos documentos.

Ya sabes que, en personas mayores, la dimensión emocional es muy intensa. Para el señor Zarco reencontrarse con sus recuerdos escolares fue profundamente conmovedor, y aprovechamos la oportunidad para que nos relatara muchas cosas. Sin embargo, como te decía, su testimonio también puso de manifiesto las limitaciones de la historia oral. Su admiración por su maestro era tan grande, y su vocación artística había sido tan fomentada en aquella escuela, que sus recuerdos contradecían otras fuentes que teníamos sobre el mismo centro educativo. Había documentos e informes que describían la escuela como devastada tras la guerra, pero él solo conservaba recuerdos positivos y no mencionaba nada de lo que aparecía en esos documentos.

Como ves, hemos tenido mucha preocupación por buscar múltiples perspectivas. Por ejemplo, organizamos una mesa redonda con mujeres que fueron a la escuela durante la dictadura. Se suele decir que, durante el franquismo, la educación femenina se limitaba a aprender labores domésticas, pero invitamos a mujeres que posteriormente se convirtieron en profesionales y que estudiaron en ese periodo para que nos contaran cómo fue su educación, qué libros usaron y cómo era su escuela.

Siempre nos ha interesado recopilar todo aquello que rodeaba la experiencia escolar y que pudiera darnos pistas - solo pistas, evidentemente - sobre cómo funcionaban realmente las escuelas. Entonces, bueno, hemos tenido que aprender mucho también de etnografía, que es algo que vosotros también habéis abordado con interés. Es decir, hemos tenido que recurrir a otras herramientas para este tipo de estudio. Como te decía, en algunas donaciones —ya sabes que, como os comenté el otro día, MANES se ha nutrido muchísimo de donaciones de colecciones de textos escolares—, hemos



recibido materiales provenientes de familias y maestros, por ejemplo. Este caso que te conté de la profesora de Filología que nos donó toda su colección es un buen ejemplo.

Junto con estos libros de texto, llegaron muchos otros materiales. Para que veas cómo ha evolucionado nuestra metodología, en un principio, cuando recibimos estas donaciones, decidimos que todo lo relacionado con los libros escolares iría a la colección de textos escolares MANES ubicada en la Biblioteca Central de la UNED. En cambio, otros materiales, como libros de pedagogía, quedaron en espera de ser organizados, y los cuadernos se guardaron en un armario. Se hicieron algunas investigaciones con ellos, pero se mantuvieron separados.

Cuando nos dimos cuenta de la necesidad de triangular fuentes, comprendimos que habíamos cometido un error importante: habíamos fragmentado el archivo y separado los libros. Ahora estamos llevando a cabo un trabajo de reconstrucción del archivo con la ayuda de especialistas del Archivo General de la UNED.

No es que vayamos a volver a unificar físicamente todos los materiales, pero, por suerte, contamos con el inventario de los libros que fueron al fondo MANES en la biblioteca. También disponemos de los libros de pedagogía de esos maestros y de los materiales asociados. Lo que hemos hecho es incluir en el archivo listas de los libros que están en la biblioteca, indicando que pertenecen a un mismo fondo. De este modo, cualquier investigador que consulte los materiales del archivo sabrá que están vinculados con ciertos libros de texto y otros documentos escolares relacionados.

En resumen, al principio cometimos el error de separar los libros porque nuestro objeto de estudio eran los textos escolares. Sin embargo, cuando comprendimos que no se pueden analizar los libros escolares sin su contexto, tomamos la decisión de reconstituir la conexión entre los materiales. Aunque no estén físicamente juntos, en el inventario deben estar relacionados. ¿Me entiendes? Ha sido un proceso de aprendizaje. Por eso digo que hemos ido aprendiendo sobre la marcha. Fue un error metodológico: cuando recibes un archivo, no lo separes. Y si lo separas, debes dejar constancia clara de la composición original del archivo, para que cualquier investigador pueda reconstruirlo.

Un ejemplo es el archivo del grupo escolar Giner de los Ríos, una escuela inaugurada en la década de 1930 en Madrid, que tenemos aquí. Hemos restaurado algunas láminas para la enseñanza de las ciencias y otros materiales y mobiliario que encontramos en esa escuela, pero el conjunto de los documentos que rescatamos de allí se encuentra dividido en distintas partes. Es fundamental disponer de un inventario detallado que indique dónde está cada documento. Guardarlo todo junto es complicado, e



incluso su catalogación puede ser difícil, pero lo importante es que la conexión entre los materiales no se pierda.

Como te decía, todo esto ha sido para nosotros un aprendizaje pero, al mismo tiempo, un reto. Al final, somos investigadores y docentes, pero también hemos asumido tareas de catalogación y archivística. En MANES esto ha sido un desafío enorme, porque nunca hemos contado con suficiente personal para llevar a cabo este trabajo de manera sistemática. En ocasiones, hemos tenido la ayuda de estudiantes o algún pequeño apoyo a través de proyectos, pero estos proyectos no suelen financiar la contratación de personal técnico. Te dan dinero para comprar un ordenador, adquirir libros, pero no para contratar a un bibliotecario o a un técnico informático.

Por eso, hemos dependido de la colaboración de profesionales que nos han apoyado de forma voluntaria. En realidad, MANES ha funcionado más como una ONG, una organización llena de voluntarios, que como una institución con un equipo técnico y otro equipo de investigación claramente diferenciados. Olvídate de eso, aquí hemos tenido que hacer de todo.

Aprender lo que debe ser un archivo y entender que no se debe separar su contenido ha sido una lección clave. Puede parecer algo trivial, pero cuando nuestro objeto de estudio era el libro escolar, lo enviamos directamente a la biblioteca sin pensar en los otros materiales. Nos enorgullecía nuestra colección de libros, sin darnos cuenta de que estábamos fragmentando el archivo. Por eso, ahora estamos en un proceso de reconstrucción del archivo, tratando de corregir esa separación que se hizo en su momento.

BODART: ¿Cómo evalúa la transición del paradigma físico al digital en lo que respecta a la preservación de la memoria de los manuales escolares y al análisis histórico de la educación? ¿Cuáles han sido los impactos más significativos de este cambio en la investigación en el área?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Mira, aquí diría que MANES no ha entrado realmente en la era digital, aunque hemos hecho esfuerzos importantes por digitalizar nuestros fondos. Si consideramos las colecciones de libros digitalizados que tiene MANES, podemos decir que, entre libros españoles, argentinos y cubanos, contamos con unos 250 o 300 volúmenes digitalizados. Sin embargo, no hemos aprovechado la digitalización para aplicar nuevas metodologías. Sobre todo, no hemos incursionado en

las humanidades digitales ni en las herramientas que estas ofrecen. Se ha trabajado muy poco en ese sentido.

Una de las expectativas que teníamos con el proyecto del Instituto Georg Eckert era precisamente avanzar en esta dirección. Por ejemplo, el simple hecho de que un libro esté digitalizado y se puedan hacer búsquedas de caracteres y conceptos clave —como el trabajo que presentasteis ayer⁴, que me interesó mucho desde el punto de vista metodológico— es algo que en nuestra investigación hemos explorado muy poco. En general, en España, en el análisis de libros de texto y en la historia de la educación, se ha trabajado muy poco con herramientas de humanidades digitales. Hay muchas posibilidades que podrían aprovecharse y que aún no hemos utilizado.

Básicamente, la digitalización de los libros se ha utilizado como una manera de facilitar el acceso a las fuentes, permitiendo trabajar desde la pantalla sin necesidad de desplazarse a la biblioteca. De hecho, muchos de nuestros investigadores van al fondo MANES, fotografían los libros y luego los trabajan en casa. Es decir, no ha habido un salto cualitativo hacia el uso de la digitalización con todas las posibilidades que ofrece.

Se han hecho muy pocas cosas en este sentido. Un trabajo reciente de Kira Mahamud y Yovana Hernández, por ejemplo, utilizó herramientas digitales para identificar obras de arte representadas en los textos escolares. Como tenían los libros digitalizados, pudieron aplicar programas de reconocimiento de imágenes, como los que ofrece Google. En algunos casos, los libros mostraban solo un fragmento de una obra de arte, pero con estas herramientas se pudo identificar la obra completa. Sin embargo, esto es algo muy reciente y, en términos generales, no hemos explotado aún este campo. Muy poco, realmente muy poco.

En cuanto a la transición del paradigma físico al digital, como decías tú, creo que el problema es también generacional. Quizás sea una cuestión de mi edad, pero la falta de contacto físico con el libro escolar y su sustitución por la versión digital me parece una pérdida. Me refiero, sobre todo, a los indicios de uso que encontramos en nuestras colecciones y a las características materiales del libro, como el tipo de papel, que se pierden en la digitalización.

Creo que ahí hay algo que se pierde, especialmente por lo que mencionaba antes: en muchas ocasiones, el acceso al libro físico nos proporciona información valiosa. En la

⁴ Palestra proferida em 29/01/2025, na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), por Amurabi Oliveira e Cristiano das Neves Bodart, baseada no artigo “Como os livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas abordam as fake news? Uma análise de coleções do PNLD 2021”, publicado na revista *Sociedade e Estado* (v.39, n.1, jan./abr. 2024).



Biblioteca Nacional, por ejemplo, los libros suelen estar en perfectas condiciones porque hay una obligación de depósito legal. En cambio, en MANES, la mayoría de los libros que tenemos han sido usados. Y no es lo mismo consultar un libro digitalizado que ver uno donde un alumno ha hecho anotaciones. En ese sentido, la digitalización supone una pérdida de información que considero significativa.

BODART: En 2013, usted señaló signos de agotamiento en algunas líneas de investigación en el campo de la manualística, indicando que habían agotado sus posibilidades de contribuir, desde la historia, al desarrollo de una teoría sobre la cultura escolar. Más de una década después, ¿cómo evalúa los rumbos teóricos y metodológicos que han seguido las investigaciones en este campo?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, el título de ese trabajo, que ayer volví a leer para poder responderte esta pregunta, fue en realidad una pequeña provocación.⁵ Ese trabajo lo presenté en un encuentro con colegas de Portugal, Italia y España. Para mí, en ese momento, había una cierta insatisfacción, que es un poco lo que te he venido contando. Es decir, no podemos analizar el texto escolar de manera aislada, sin considerar sus contextos.

El texto escolar se descubrió como una fuente muy valiosa y atractiva. De pronto, la gente iba a un congreso con una ponencia sobre un libro y narraba su contenido totalmente aislado de cualquier contexto. Y observábamos incluso la negativa recepción que tenían algunos de nuestros trabajos en revistas internacionales, encontrándonos con rechazos de ciertos artículos.

Recuerdo, por ejemplo, el rechazo de un trabajo de Ana Badanelli en la revista *Paedagogica Historica*, que nos llevó a organizar un seminario para analizar qué había sucedido con ese artículo. Es un estudio muy interesante, en el que se comparan los libros de lecciones de cosas con los libros de religión, explicando la importancia de las imágenes en ambos tipos de textos escolares. El problema inicial del artículo, en buena medida, era la falta de contexto. En ese proceso, nuestros colegas de antropología y etnografía nos ayudaron mucho, ya que contamos con un programa de doctorado en el

⁵ Se refiere al capítulo “Consideraciones críticas sobre la investigación en el campo de la manualística escolar a 20 años de la fundación del Centro de Investigación MANES”, en Juri Meda y Ana M^a Badanelli (a cura di): *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum Edizioni Università de Macerata, 2013, pp. 107-118. Este texto se ha publicado también en Brasil: Gabriela Ossenbach: “Considerações críticas sobre a pesquisa no campo da manualística escolar, apos 20 anos da fundação do Centro de Pesquisa MANES”, *Educação e Fronteiras On-Line*, v.7, n^o 20 (2017), pp. 30-41.



que colaboran antropólogos, historiadores de la psicología e historiadores de la educación. Además, en nuestro máster participan algunos profesores de antropología.

En el ámbito etnográfico, hemos trabajado con dos destacados etnógrafos de la escuela, Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada, profesores de Antropología aquí en la UNED. Ellos nos aportaron una visión clave sobre la etnografía, el trabajo de campo y la reconstrucción de contextos. De hecho, en el libro donde se publicó mi artículo hay un trabajo de Ángel Díaz de Rada.

En este sentido, te repito, ese artículo sobre el posible agotamiento de la investigación sobre textos escolares fue realmente una especie de provocación. Como te decía, ya sentíamos esa insatisfacción y la necesidad de avanzar hacia la triangulación de fuentes y la búsqueda de otros enfoques. De alguna manera, esto se reflejó en la tesis doctoral de Kira Mahamud, a quien cito con frecuencia en ese artículo. Cuando Kira llegó a nuestro departamento con la intención de realizar su tesis, todo el grupo - no solo su director de tesis - coincidió en que debía avanzar en cuestiones metodológicas. Esto generó intensas discusiones entre nosotros y contribuyó a ampliar nuestras perspectivas de investigación. En este sentido, la tesis de Kira Mahamud fue clave para que MANES avanzara desde el punto de vista metodológico. De hecho, ella ha sido quien más ha trabajado la cuestión metodológica dentro del grupo.

Es decir, ¿qué es lo que había que hacer? En realidad, fue eso. Fue plantear que el texto escolar debe analizarse de otra manera. Es una fuente mucho más compleja de lo que aparenta ser. Como estaba “de moda” estudiar los textos escolares, se realizaban trabajos muy superficiales, no solo poco relevantes, sino también desvinculados de la realidad del mundo escolar. Estos eran para mí signos de agotamiento. Todavía hoy percibo que en la investigación sobre manuales escolares sigue habiendo una tendencia a realizar estudios muy superficiales y con escaso respaldo en evidencias sólidas. Se nota en algunas publicaciones y, sobre todo, en las presentaciones en congresos, especialmente en trabajos de estudiantes de maestría que apenas comienzan a investigar.

Creo que en MANES hemos logrado construir cierta coherencia metodológica y sabemos que no podemos conformarnos con investigaciones superficiales. No digo que todos nuestros trabajos sean perfectos, pero al menos hay una preocupación constante por el rigor metodológico.

Por ejemplo, en nuestro último proyecto sobre Naturaleza y Sociedad en los Textos Escolares, enfocado en el final del franquismo y la transición a la democracia, analizamos

cómo se incorporó la preocupación por el medio ambiente en los textos escolares. Fue un trabajo comparativo con Portugal, donde también nos preguntamos qué estaba ocurriendo en el contexto para que los libros empezaran a introducir determinados temas o para que el currículo los incluyera. No nos limitamos a identificar si un tema aparecía o no en los libros, sino que buscamos entender los factores que lo propiciaban. Consultamos, por ejemplo, recomendaciones de organismos internacionales.

Este enfoque nos permitió además notar algo interesante: España y Portugal han sido históricamente países con poca influencia mutua en materia educativa, a pesar de su proximidad geográfica y de haber tenido dictaduras similares. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, sus políticas educativas comenzaron a parecerse, no porque se influyeran directamente, sino porque ambos seguían recomendaciones de la UNESCO y de otros organismos internacionales. Tanto España como Portugal desarrollaron muchas de sus reformas en el marco de programas de cooperación internacional. Fue fascinante observar cómo ambos países estaban leyendo, adaptando y recepcionando estas recomendaciones.

Además, me gustaría comentarte que cuando escribí aquel artículo sobre el agotamiento de la investigación sobre textos escolares, tenía también en mente otra preocupación: el papel que hemos tenido que desempeñar en MANES como investigadores “multitarea”. Nos hemos dedicado no solo a la catalogación en la base de datos, sino también a resolver problemas técnicos, gestionar la difusión del proyecto, organizar exposiciones, y mucho más.

Hemos trabajado intensamente en exposiciones y actividades de historia pública. Organizamos numerosas muestras y eventos, en los que hemos recibido a un público muy diverso. Muchas veces, las personas que más se interesan son jubilados que vienen a ver y recordar los libros con los que estudiaron. Ese es otro campo en el que nos hemos involucrado y que ha resultado muy enriquecedor.

Sin embargo, esa multiplicidad de tareas nos ha generado una sensación de sobrecarga. A veces hemos sentido un agotamiento profundo, no solo en términos de investigación, sino también por la falta de apoyo institucional y de especialistas que nos ayuden en ciertas áreas técnicas.

Todos estos proyectos de preservación y catalogación los realizamos con mucho esfuerzo y compromiso. Cuando éramos más jóvenes, lo hacíamos con mayor convicción, con más voluntad; ahora es más difícil. No sé bien cómo expresarlo, pero realmente cuesta mucho más.

BODART: ¿Cómo ha establecido el Centro de Investigación MANES colaboraciones con otros centros de investigación y con investigadores extranjeros, especialmente de América Latina?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Bueno, aquí te diría lo mismo que mencioné al principio: la vinculación de MANES con América Latina comenzó en 1996, cuando organizamos un primer encuentro aquí en España. Como resultado, publicamos un libro que coordiné junto con el profesor Miguel Somoza, titulado *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, que se publicó en 2001.

A partir de ese momento, comenzamos a crear nuestra red. La vinculación con Argentina y con el grupo HISTELEA, liderado por Héctor Rubén Cucuzza, fue fundamental, y poco a poco fuimos incorporando a más investigadores interesados en el tema. Esto nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar una base de datos que no solo incluyera textos escolares españoles, sino también textos en lengua española en general. Fue una reflexión muy interesante sobre hasta qué punto el texto escolar puede considerarse un artefacto transnacional, permitiéndonos catalogarlo en una misma base de datos con criterios comunes. Surgieron debates muy enriquecedores al respecto.

En este marco, tuvimos un proyecto particularmente interesante entre 2005 y 2006, llamado PATRE-MANES: Patrimonio Escolar y Manuales Escolares. Fue un proyecto financiado por la Unión Europea, que exigía la participación de universidades de tres países europeos y tres latinoamericanas. Participamos junto con colegas de Bélgica, Portugal y España por la parte europea, y con investigadores de México, Argentina y Colombia por la parte latinoamericana. El reto principal era unificar bases de datos y bibliotecas virtuales. Logramos construir una biblioteca digital de gran calidad, pero, lamentablemente, se perdió con el tiempo.

Se perdió, nadie la conservó. Estaba en la Universidad de Luján y en alguna actualización de su servidor desapareció. Aquello había sido un intento de crear una plataforma comparativa en una página web sobre el tema del nacionalismo y los textos escolares, para analizar cómo se había representado el nacionalismo en los textos de distintos países. La idea era permitir búsquedas por temáticas, es decir, el nacionalismo a través de los símbolos nacionales, la exaltación del paisaje, la glorificación de los héroes, entre otros aspectos. Sin embargo, el objetivo central era comprender el texto escolar como un artefacto con circulación transnacional. Ese fue un aspecto clave del proyecto.

En ese proyecto desarrollamos también una base de datos internacional muy relevante, como ampliación de la base de datos MANES inicial, que posteriormente tuvimos que transformar porque el software quedó obsoleto. En esa base de datos, todos los términos estaban traducidos al francés para los belgas, al portugués y al español, lo que permitió ampliar su alcance. Pero más allá del aspecto técnico, el proyecto generó un intenso debate sobre la construcción de bases de datos y su impacto en la investigación.

Crear una base de datos no es solo una cuestión técnica; también influye en la manera en que entendemos las fuentes. La forma en que se catalogan los textos determina cómo se presentan y qué aspectos se priorizan. En otras palabras, una base de datos no es neutral: al decidir qué conceptos o categorías rescatar, se está orientando la investigación en una dirección determinada, dejando otras posibilidades en un segundo plano.

Fueron discusiones bien interesantes y avanzamos bastante en el trabajo comparativo. Realmente se parecen mucho un texto escolar de Argentina y un texto escolar de Brasil o de otro país. No trabajamos con Brasil porque siempre fuimos respetando el ámbito de la Biblioteca do Livro Didático (BLD)⁶ y el ámbito de MANES, no por ningún acuerdo, pero siempre decíamos: bueno, los brasileños tienen su base de datos. Pero sí trabajamos con otros países latinoamericanos.

Otra cosa que sí hemos hecho con bastante rigor es que siempre que hay una convocatoria del Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), participamos activamente en él. Los CIHELA, que empezaron en el año 1992, han servido para que, desde que MANES inició esta red latinoamericana sobre textos escolares, tengamos un panel o un simposio sobre manuales escolares en cada uno de los congresos. Esos han sido casi siempre nuestros puntos de encuentro; hemos intentado que nuestros vínculos no se pierdan a través de los congresos iberoamericanos.

Son congresos muy interesantes porque no existe una sociedad iberoamericana de historia de la educación como tal, sino que hay una red de historiadores en la que, cada dos años, alguien se ofrece para organizar el congreso. Funciona como una red informal, generalmente vinculada a las sociedades de historia de la educación de distintos países, pero con bastante flexibilidad.

Todas esas oportunidades de encuentro han facilitado mucho nuestra colaboración. Yo siempre he querido ser cuidadosa, porque, aunque coordinamos este proyecto desde España, no quiero que parezca que imponemos una dirección. A veces, desde América

⁶ Biblioteca do Livro Didático (BLD) e Coleções Especiais, mantido pela Universidade de São Paulo (USP).



Latina, puede percibirse que sigue habiendo una forma de colonialismo académico desde España. Por eso, es importante que distintas entidades latinoamericanas tengan protagonismo. No siempre hemos sido nosotros quienes organizamos estos espacios, hemos querido que otros grupos tengan también la iniciativa. Sin embargo, muchos grupos de investigación sobre textos escolares que antes eran muy activos, ya no lo son tanto.

Actualmente, hay muchas investigaciones que tienen en cuenta los textos escolares, pero no se centran exclusivamente en ellos. Es decir, se pueden leer trabajos donde los textos escolares aparecen como una fuente más, entre otras, pero no necesariamente como el objeto principal de estudio.

Para nosotros, la colaboración con otros centros fue fundamental. Como te dije anteriormente, colaboramos especialmente con el grupo de Héctor Rubén Cucuzza, de la Universidad de Luján (Argentina), que se convirtió en un nodo clave dentro de la red, atrayendo a otras Universidades argentinas y aportando nuevas reflexiones.

Pienso que muchos de los avances metodológicos que hemos hecho en MANES y en nuestras discusiones no provienen solo de nosotros. Al contrario, gran parte de estos avances surgieron de la discusión con investigadores latinoamericanos, más que con España. Las discusiones con el grupo de Rubén Cucuzza fueron especialmente enriquecedoras.

Un ejemplo es la tesis que yo dirigí sobre la imagen del mundo indígena en los textos escolares argentinos, de la profesora Teresa Artieda, de la Universidad del Nordeste (Resistencia, Chaco), una persona muy vinculada a Cucuzza. La profesora Artieda analizó mucho, por ejemplo, la fotografía antropológica del indígena que se insertó en los textos escolares. Esa vinculación con la antropología fue una cuestión metodológica interesante, que fue aportada por la profesora Artieda, no por nosotros. Otra aportación metodológica muy relevante fue la discusión en torno a las escenas de lectura, que Rubén Cucuzza desarrolló en relación con los textos escolares para la enseñanza de la lectura y la escritura en su país.

Otra de las cosas interesantes que se han conseguido a través de esta red iberoamericana ha sido el catálogo bibliográfico BIBLIOMANES, que recoge estudios que se han hecho sobre textos escolares en todos los países de América Latina y algunos países europeos. Desde el momento en que empezamos a recopilar bibliografías de todos los países, nos percatamos de que, de pronto, los investigadores argentinos comenzaron a citar trabajos chilenos, o trabajos mexicanos, etc. Es decir, la circulación de la



bibliografía se ha incrementado. Esto ayuda muchísimo. Incluso aquí en España, yo hago que muchos estudiantes españoles lean literatura latinoamericana. Es decir, nos ayuda a que el conocimiento circule más. De pronto, un estudiante puede encontrar fuentes interesantes, sobre todo metodológicas o de enfoque, en un trabajo de Colombia, o en un trabajo de otro país. Y eso es una de las cosas que creo que hemos conseguido bastante. En buena parte, esto también es obra de los congresos iberoamericanos, que no solo han creado una gran red, sino también pequeños grupos en torno a temas específicos.

En la revista *Historia y Memoria de la Educación*, que es la revista de la Sociedad Española de Historia de la Educación, coordiné, junto con la profesora Ana Diamant, de Argentina, un monográfico que salió en julio de 2024. Este número fue un balance de 30 años de Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación. Ahí analizamos, por temas, cómo han contribuido estos congresos a la conformación de determinados campos de estudio. Intentamos hacer un balance en varios ámbitos: Historia de la Infancia, Historia de la Educación Física, entre otros. Es decir, cómo el Congreso Iberoamericano ha ido creando redes y fomentando el trabajo comparativo, en un campo que históricamente ha estado muy marcado por los límites nacionales. Por ejemplo, el estudio de la educación rural ha sido un tema que ha generado la formación de núcleos de investigación en Argentina, Brasil y México. Y aunque todavía no podamos hablar de trabajos realmente comparativos, al menos ya existen redes de investigadores trabajando sobre los mismos temas.

BODART: ¿Qué tipos de análisis han predominado en las investigaciones vinculadas a la manualística, especialmente en el ámbito del Centro de Investigación MANES?

GABRIELA OSSENBACH SAUTER: Respecto a qué tipo de análisis han predominado en las investigaciones, te lo digo muy rápido, porque ya te lo había mencionado: tardofranquismo, transición, bases de datos comparativas, etc. Pero hay un campo que nosotros no hemos desarrollado mucho, y es el que estáis desarrollando vosotros, así como otros grupos en España: la historia de las disciplinas escolares.

Por ejemplo, en Brasil, Kazumi Munakata (PUC-SP) ha trabajado en la historia de las disciplinas. Vosotros estáis haciendo historia de la Sociología y utilizáis los textos escolares como fuente. Aquí, en MANES UNED, no lo hemos trabajado mucho. En cambio, el profesor Antonio Viñao, que es otro de los grandes especialistas en la



Universidad de Murcia y que estuvo en la creación de MANES desde el principio, sí lo ha hecho con profundidad.

Él ha dirigido una serie de tesis sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, las Matemáticas y otros temas, en los que los textos escolares han sido una fuente clave para explicar el origen de una disciplina. Es un enfoque similar a lo que hablamos el otro día con vosotros, es decir, la posibilidad de identificar cómo una disciplina, como la Sociología, fue antes una materia de enseñanza secundaria que universitaria.

El profesor Viñao insiste en que MANES debería haber trabajado más este enfoque, pero nosotros no lo hemos desarrollado tanto. Han sido ellos, desde Murcia, quienes han trabajado en profundidad sobre determinadas disciplinas y sus libros. La idea es que los manuales escolares y su configuración forman parte del código disciplinar que estructura una disciplina escolar. El otro día te envié un trabajo que escribí para el libro homenaje a Antonio Viñao, donde analizo la contribución de él y de Raimundo Cuesta al estudio de la historia de las disciplinas escolares.

Nosotros, prácticamente, no tenemos estudios sobre cómo se ha desarrollado una disciplina a través de los textos escolares. Además, el concepto de código disciplinar abarca muchas más dimensiones que los libros en sí.

Aquí, en cambio, incluso en las tesis doctorales que hemos dirigido, la preocupación ha estado más enfocada en los manuales escolares y en los procesos de socialización política. Por ejemplo, tengo aquí una colección de manuales de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que utilizamos para un proyecto de investigación. Esta fue una disciplina que surgió en España a principios de los 2000 y que generó una gran contestación social. Se publicaron libros escolares para esta materia, y los analizamos. Nada de lo que decía la oposición sobre estos libros tenía fundamento: eran textos muy *light* sobre enseñanza de la ciudadanía y derechos humanos. Fue una asignatura que no duró ni tres años.

En definitiva, nuestro foco de atención ha estado, fundamentalmente, en la formación de la cultura política, la socialización política y el estudio de qué tipo de cultura política se ha construido en España. A ese enfoque hemos añadido posteriormente el estudio del componente emocional de la socialización política, la formación de la llamada “cultura económica” y, más recientemente, la atención que los textos escolares han prestado a las relaciones entre naturaleza y sociedad.

BODART: Gracias por la valiosa entrevista.

